

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Juuli Puusepp

ÕPETAJAPOOLNE TUNNUSTAMINE JA SEDA MÕJUTAVAD TEGURID

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults PhD

Läbiv pealkiri: Tunnustamine ja seda mõjutavad tegurid

Tartu 2019

ÕPETAJAPOOLNE TUNNUSTAMINE JA SEDA MÕJUTAVAD TEGURID

Kokkuvõte

Õpilaste kohase käitumise käitumisspetsiifiline tunnustamine on üks tõestatud õpetajate sekkumisvahend, millega hallata ja juhtida õpilaste käitumist ning tunni käiku. Tunnustamine on tõhus sekkumisviis eriti käitumisraskustega õpilaste puhul, keda aga sellest hoolimata tihti pigem noomitakse kui tunnustatakse. Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida ja saada ülevaade õpetajate tunnustamisharjumustest (käitumisspetsiifiline tunnustamine, üldine tunnustamine ja käitumisraskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine) ning uurida, seoseid õpetaja käitumist mõjutavate teguritega - vaimne heaolu, koolikliima (juhtkonna-õpetajate vaheline suhe ja koolijuhtide toetus), klassikliima (õpetaja-õpilase vahelise suhte kvaliteet) ning enesetõhusus. Loodud küsimustikku täitsid 547 õpetajat üle Eesti (va Tartumaa) vanuses 22-74 a ($M = 47,71$, $SD = 12,14$). Tulemused näitasid, et kolmel tunnustamisharjumusi iseloomustaval tunnusel olid statistiliselt olulised seosed kõikide uuritavate mõjutavate teguritega. Töö annab ülevaate õpetajate tunnustamisharjumustest, mis omakorda aitab liikuda edasi õpetajate tõhusama toetamise ja nõustamiseni, et tulevikus oleks veel enam teadmisi, kuidas juhtida õpilaste käitumist positiivsetele sekkumisstrateegiatele tuginedes.

Märksõnad: käitumisspetsiifiline tunnustamine, üldine tunnustamine, õpetaja vaimne tervis, koolikliima, klassikliima, enesetõhusus

TEACHER PRAISE AND FACTORS AFFECTING IT

Abstract

Behavioral-specific teacher praise on student behavior is one of the most efficient classroom management strategies. There are two types of praise: general praise and behavior-specific praise. Behavior-specific praise tends to be more effective and it differs from general praise for its statement that specifically describes the desired student behavior. Although praise has been identified as an effective behavior management tool, teachers appear to use more reprimands than praise in their everyday work. The goal of this study was to investigate teachers' habits to use praise (behavior-specific praise, general praise and conscious use of praise towards students with behavioral difficulties) and to examine correlations between praise and factors affecting it - teachers' emotional well-being, school-climate (principle-teacher relationship), class-climate (teacher-student relationship) and teachers' self-efficacy. The questionnaire was completed by 547 teachers between ages of 22 and 74 ($M = 47,71$, $SD = 12, 14$). The results indicated that all of the factors mentioned above had significant correlations with teachers' use of praise.

Keywords: behavior-specific praise, general praise, emotional well-being, school climate, class climate, teacher's self-efficacy

Sissejuhatus

Haridusvaldkonda uuritakse pidevalt püüdes leida järjest tõhusamaid lahendusi koolitöötajate ja õpilaste edu ja rahulolu saavutamiseks. Järjest enam on oluline saada koolikeskkonnas edukalt toimima erineva tausta, võimekuse ja raskustega õpilased. See on hetkel väljakutse paljudele Eesti koolidele ja õpetajatele - leida ressursse nii organisatsioonis kui ka inimeses endas tegutsemaks uues olukorras sama edukalt või veel paremini edasi. Tulenevalt rakendunud kaasavast hariduses on õpetajatel üha enam vaja tegeleda käitumis- ja õpiraskustega õpilastega, kes vajavad paindlikumat või teistmoodi lähenemist ja sekkumisviisi. Õpetajate sõnul on just õpilaste käitumise juhtimine üks nende töö raskemaid osi (Reinke jt., 2011). Seetõttu on kriitilise tähtsusega õigete ja tõhusate sekkumisviiside kasutamine õpilaste käitumise arendamisel ja suunamisel. Üheks tõestatud tõhusaks sekkumisviisiks nii tavalastega, kuid eriti ka käitumis- ja õpiraskustega õpilastega on õpetaja tunnustus õpilaste kohasele käitumisele (Lewis jt., 2004).

Haridusasutuste ja -töötajate põhiküsimuseks on käitumisprobleemide ennetamine tunnis (Wehby, & Kern, 2014). Üldharidusasutuste töötajatel ei ole käitumisprobleemide ennetamiseks ja lahendamiseks piisavalt ettevalmistust (Hemmeter jt., 2008). Õpilaste häiriv käitumine ja käitumise juhtimise alase väljaõppe puudumine õpetajaskonnal viivad kõrgele tööstressi, läbipõlemise ja õpetajate töölt lahkumiseni (Allday jt., 2013). Kuigi õpetajakoolituse käigus läbitakse ka mitmeid klassijuhtimise kursusi, on paljud neist kursustest teoreetilised ja ei õpeta tõenduspõhiseid sekkumisi, et hallata õpilaste käitumist (Freeman jt., 2014). Kolm kõige laialdasemalt uuritud ja tõestatud tunnijuhtimise strateegiat õpilaste positiivse käitumise toetamiseks on kohase käitumise tunnustamine, ebakohase käitumise planeeritud ignoreerimine ja klassiruumireeglite kasutamine (Becker jt., 1967). Selles töös on fookuses esimene ehk tunnustamine. Positiivne tagasiside, mis kirjeldab seejuures õpilase konkreetset käitumist, on laialdaselt tõestatud sekkumisviis käitumise juhtimiseks ja arendamiseks (Jenkins jt., 2015).

Õpilastele tagasiside jagamine on igapäevase õpetamise elementaarne osa. Tagasiside üks vormidest on õpetaja tunnustus. Uuringud küll toetavad õpetaja tunnustuse tõhusust tunnis käitumise juhtimiseks ja arendamiseks, kuid praktikas kasutatakse seda sekkumisviisi siiski

vähe (Beaman, & Wheldall, 2000; Scott jt., 2014). Õpetajad kasutavad tundides korra loomiseks pigem noomitusi mittesoovitud käitumise esinemisel, kui tunnustust oodatud käitumise puhul (Van Acker jt., 1996). Õpetaja sekkumisviiside valikuid mõjutavad erinevad muutujad, näiteks õpetaja vaimne tervis, suhted ja kooliõhkkond üldiselt.

Tagasiside

Haridussüsteem on üles ehitatud tagasiside andmisele ja saamisele. Nii kujundav hindamine kui ka numbrite/protsentide andmine õpilase töö eest on tagasiside vormid. Teadlased üle maailma tunnustavad tagasiside tähtsust ning väidavad, et tagasiside jagamine ja saamine on igapäevase õppimise üks olulisemaid aspekte (Hattie, & Timperley, 2007; Black, & William, 1998; Shute, 2008; Voerman jt., 2012a). Tagasiside mõjutab õpilasi ja nende emotsioone, uuringute järgi on see olulisemal kohal, kui näiteks õpetaja juhendamiskvaliteet (Hattie, 2012b). Õpilaste isiklikku arengut mõjutab see, kuidas olulised täiskasvanud (vanemad, õpetajad) nendega suhtlevad (Burnett, 1996).

Õppimise juures on oluline roll ka emotsioonidel. Emotsioone peetakse üha enam õppimise lahutamatuks osaks (Hoekstra, 2007; Korthagen, 2010; Meriam, 2008). Positiivse psühholoogia järgijad leidsid, et positiivsed emotsioonid mõjutavad kognitiivse materjali töötlemise viisi, mõjutades eriti tähelepanu ja loovust (Isen jt., 1987; Fredrickson, 2013). Üha rohkem kirjandust kinnitab, et positiivsed emotsioonid mõjutavad nii kognitiivseid protsesse kui ka sotsiaalset käitumist (Bryan, & Bryan, 1991). Fredricksoni (2001) tehtud uuring näitas, et negatiivsed emotsioonid lühendavad inimese hetkeajalist mõtlemistevõimet, samas kui positiivsed emotsioonid pikendavad seda. Oluline tegur on tähelepanu ulatuse laiendamine ja loovuse edendamine positiivsete emotsioonide kaudu (Fredrickson, 2013). Ka teised õppimisteooriad toetavad seda, et emotsioonid mõjutavad õppimist - neuroteadlased kinnitavad, et kognitiivsed protsessid ja emotsioonid on omavahel tihedalt seotud. Näiteks väidavad Immordino-Yang ja Damasio (2007), et emotsioonid mõjutavad tugevalt mitmeid õppimiseks olulisi kognitiivseid protsesse, näiteks tähelepanu ja mälu, kuna emotsioonid aktiveerivad ajus neid osi, mis tegelevad käitumuslike ja kognitiivsete protsessidega (mõjutades meie otsuste tegemist, mõtlemist, mälu ja õppimist) (Immordino-Yang, &

Damasio, 2007). Uuringud on kinnitanud, et positiivsed emotsioonid mõjuvad õppimisele positiivselt (negatiivsed emotsioonid vastupidi - negatiivselt) (Pekrun jt., 2002).

Tagasiside mõjutab emotsioone ja emotsioonid mõjutavad õppimist. Seetõttu on oluline uurida täpsemalt tagasiside mõju. Positiivne tagasiside sisaldab toetust, julgustust ja tunnustust (Losada & Heaphy, 2004). Õpetaja annab oma töös õpilastele pidevalt tagasisidet nende tehtud töö ja edusammude kohta. Tagasiside andmine on osa kommunikatsioonist, mille puhul on üheks mõjutajaks tagasiside saaja ja andja vaheline suhe (Watzlawick jt., 1967). Tagasiside on ka õpetaja-õpilase suhte loomise ja hoidmise juures oluline tegur (DePaulo, & Bell, 1996). Tagasiside annab õpilasele võimaluse mõista ja jälgida seda, mida õpetaja tema tööst ja panusest arvab ning see mõjutab oluliselt õpilase õppimist ja saavutusi (Hattie, & Timperley, 2007). Kui õpetaja annab õpilase tööle positiivset tagasisidet, on see õpilasele innustav, kuna õpetaja on tema tööd väärtustanud ja tehtud panust tähele pannud. See omakorda annab motivatsiooni ka edaspidi sama hästi või veel paremini pingutada, et saada rohkem õpetaja positiivset tähelepanu ja tagasisidet.

Selleks, et tagasiside mõjutaks tõhusalt ja positiivselt õppimist ja õpetamist, peab see olema konkreetne ja seotud eelnevalt seatud eesmärgiga. Uuringute järgi on kõige tõhusam tagasiside tüüp see, mis käib õpilase õppimisprotsessi ja eneseregulatsiooni kohta (Hattie, & Timperley, 2007). Õpilase tunnustamine on üks tagasiside alla kuuluv sekkumisviis. Tunnustus on heakskiidu ja imetluse väljendus, mis on intensiivsem ja üksikasjalikum, kui õige vastuse eest antud tagasiside (Brophy, 1981a, 1981b; Reinke jt., 2008).

Tunnustamine tunnis

Teadlased on õpetajapoolset tunnustust klassiruumis uurinud alates 1960-1970ndatest (Brophy, 1981a; White, 1975). Esimesed tunnustamisteemalised uuringud määratlevad tunnustamist suuliste märkuste või ütlustena (Brophy, 1981b; White, 1975). Canter ja Canter (1992) väidavad, et kiitus on individuaalne positiivne jõustamine, mis on siiras ja pöörab tähelepanu oodatud käitumisele. Tunnustust ja heakskiitu võib väljendada ka mitteverbaalselt, näiteks käeviipe, kirjaliku kiituse või seljale patsutusena (Beaman, & Wheldall, 2000). Järgmised uuringud võtsid tunnustamist määratledes arvesse ka erinevad žestid, füüsilise

puudutuse ja materiaalse hüve saamise/andmise (Nafpaktitis jt., 1985). Kalis, Vannest ja Parker (2007) määratlesid tunnustust kui õpetaja verbaalset või füüsilist käitumist, mis hindab ja näitab ära õpilase soovitud käitumise. Veel on tunnustamist defineeritud kui iga suulist avaldust või žesti, mis väljendab õpetaja heakskiitu õpilase soovitud käitumisele (Reinke jt., 2008).

Tunnustuse definitsioon on ajaga muutunud järjest täpsemaks, kuid hetkel veel varieerub kirjanduses laialt. Enamus määratlusi võib võtta kokku järgmiselt - verbaalse/mitteverbaalse positiivse tähelepanu andmine õpilase soovitud käitumisele ja/või omadusele (Jenkins, & Floress, 2015). Kuigi praeguseks kaasab tunnustuse definitsioon ka mitteverbaalse osa, on sellegipoolest enamus tehtud uuringuid toetunud õpetaja verbaalsele tunnustusele.

Tunnustamine on tõhus viis õpilaste käitumise juhtimiseks. Käitumispõhise õppimisteooria ja operantse tingimise teooria alusel on valdav üksmeel, mis tõestab oodatud käitumise jõustamise ja tunnustamise olulisust õpilaste käitumise parandamiseks ja juhtimiseks (Stormont jt., 2007). Enamus kirjandust keskendub tunnustamise kahele liigile: (1) üldine tunnustamine; ja (2) käitumispõhine tunnustamine. Üldine tunnustus on laiaulatuslik kinnitamine, mis ei tuvasta konkreetset tunnustatud käitumist. Üldise tunnustuse alla kuulub näiteks "*Aitäh*" ütlemine, kui laps täidab õpetaja antud juhendit, kuna tänamine väljendab heakskiitu, jättes mainimata konkreetse käitumise, mis tunnustuse tõi (Sutherland jt., 2000). Reinke jt (2013) määratlesid üldist tunnust kui igasugust suulist avaldust või žesti, mis näitab õpetaja heakskiitu (näiteks "*Tubli laps*", "*Hästi*").

Käitumispõhine tunnustus on avaldus, mis väljendab endas õpilase konkreetset soovitud käitumist, mis kiituse pälvis (näiteks "*Joonas, mulle meeldib, kuidas sa oma kohal vaikselt istud*"). Käitumispõhine tunnustus on näiteks see, kui õpetaja ütleb "*Aitäh, et sa nii kannatlikult ootad oma järge*", kuna selles lauses on mainitud ära ka täpne käitumine, mis tunnustuse tõi (Brophy, 1981b; Moffat, 2011; Reinke jt., 2007). Käitumispõhine tunnustus kirjeldab selgesõnaliselt õpilase käitumist ja väljendab heakskiitu nimetatud käitumise kohta (Floress jt., 2017). Teadlased on üksmeelel, et tunnustus on kõige tõhusam juhul, kui see on käitumispõhine, soovitud käitumisega kaasaskäiv, siiras ja mingi kindla oskuse või tulemuse

poole suunatud (Brophy, 1981a, 1981b; Chalk, & Bizo, 2004; Skinner, 1953; Sutherland jt., 2001; Floress jt., 2017). Käitumispõhine tunnustus arendab õpilase eneseregulatsiooni oskusi ehk õpilase autonoomsust ja kontrolli oma käitumise üle (Rohrkemper & Corno, 1988).

Tunnustamist on võimalik jagada veel ka (1) isikupõhiseks ; ja (2) protsessipõhiseks tunnustamiseks (Dweck, 2000). Isikupõhise tunnustamise puhul hinnatakse inimese võimeid ja/või omadusi, mida väljendatakse (näiteks "*See on sinust väga leidlik*" või "*Sa oled matemaatikas osav*"). Tööprotsessi põhine tunnustamine on täpsem ja see keskendub tehtud/tehtavale pingutusele või kasutatud/kasutatavale strateegiale tuues välja ka saavutatu (näiteks "*Ma näen, et sa pingutasid väga*") (Chalk, & Bizo, 2004). Tunnustusviis mõjutab seda, kuidas õpilane hindab ja näeb ennast, oma akadeemilist edu ning kuidas ta reageerib ebaõnnestumise puhul (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Näiteks tuues tunnustamise puhul välja õpilase intelligentsuse (isikupõhine tunnustus), näitab see õpilasele, et intelligentsus on raskesti muudetav omadus, mida hinnatakse tulemuse või teostuse põhjal. Tunnustades õpilase osalemist õppeprotsessis või pingutust keskendutakse õpilase käitumisele, mida on lihtne muuta juhul, kui tulemused ei ole nii head (Dweck, 2000). Uuringud on näidanud, et isikupõhise tunnustuse (näiteks "*Sa oled hea poiss/tüdruk*") tagajärjel on õpilased ebaõnnestumiste suhtes haavatavamad, samas kui protsessipõhine tunnustamine suurendab ebaõnnestumiste puhul õpilaste püsivust ja positiivsust ülesandega jätkamisel (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). Uuringud on näidanud, et isikupõhist tunnustamist kasutatakse rohkem laste puhul, kellel tajutakse madalat enesehinnangut ning protsessipõhist tunnustamist õpilaste puhul, kelle puhul tajutakse kõrget enesehinnangut (Brummelman jt., 2014). Protsessipõhist tunnustamist kasutades tunnevad õpilased (eriti õpiraskuste puhul) end oma jõupingutuste suhtes positiivselt, isegi kui tulemused ei olnud suurepäraseks või töö ei jõudnud lõpuni (Loizou, 2016). Positiivne tunne võimaldab õpilasel jätkata pingutamisega ja end parandada. Protsessile orienteeritud tunnustus arendab lapse mõtteviisi, et oskused ja tulemused põhinevad pingutusel (Loizou, 2016). Selline mõtteviis mõjutab omakorda seda, et nad on rohkem valmis võtma vastu keerulisi ülesandeid ja väljakutseid, töötama tõhusamalt ka ebaõnnestumise korral ning edendama oma õppimist (Blackwell jt., 2007; Cimpian jt., 2007; Dweck, 2006; Gunderson jt., 2013; Yeager & Dweck, 2012).

Tunnustuse positiivset mõju õpilase käitumisele on kirjanduses laialdaselt dokumenteeritud. Õpetaja tunnustus on tõendatud sekkumine, mis parandab õpilaste akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi ning tulemusi (Hawkins, & Heflin, 2011; Van Acker jt., 1996). Uuringud näitavad, et tegemist on tõhusa tunni juhtimise strateegiaga (Beaman, & Wheldall, 2000; Richardson, & Shupe, 2003), mis suurendab õpilaste tööülesannetele keskendumise määra ja vähendab probleemset käitumist (Gorman-Smith, 2003; Sutherland, 2000). Mitmed teadlased peavad tunnustust üheks kõige tõhusamaks koolipõhiseks strateegiaks probleemkäitumise vähendamiseks ja soovitud (positiivse) käitumise suurendamiseks (Cavanaugh, 2013; Strain & Joseph, 2004; Sutherland jt., 2000; Walker jt., 2004). Õpilase käitumispõhine tunnustamine suurendab tõenäosust, et soovitud käitumine kordub (Dufrene jt., 2014). Tunnustus on ka oluline viis õpilase julgustamiseks ja enesehinnangu arendamiseks.

Mitmed uuringud on leidnud, et tunnustus on eriti tõhus käitumisprobleemidega õpilaste puhul (Landrum jt., 2003, Ryan jt., 2004). Lisaks eelnevale on leitud, et õpetaja tunnustus on seotud positiivse õpikeskkonna, paremate õpetaja-õpilaste vaheliste suhete ja otsese õpetamisaja pikenemisega (Conroy jt., 2009; Rathel jt., 2014). Tunnustamine ei mõjuta ainult õpilase otsest käitumist, vaid ka tema uskumusi ja emotsioone, millel on pikaajalised tagajärjed. Täpsemalt mõjutab see seda, kuidas inimene tegeleb eettulevate raskustega ja milline on tema valmisolek eesolevate raskustega hakkama saada (Cimpian jt., 2007; Dweck, 1999; Henderlong & Lepper, 2002; Pomerantz & Kempner, 2013). Võiks eeldada, et õpetajad kasutavad tunnustust laialdaselt, eriti arvestades, et tegemist on vabalt rakendatava ja vähe aeganõudva sekkumisega. Siiski näitavad uuringud, et õpetajad kasutavad tunnustust klassiruumis vähe ja ebatõhusalt (Landrum jt., 2003). Eriti kehtib see klassides, kus õpib ka emotsionaalsete või käitumuslike probleemidega õpilasi (Sutherland, & Wehby, 2001). Emotsionaalsete ja/või käitumusprobleemidega õpilased saavad enamasti oluliselt vähem tunnustust, neil on kehvemad suhted õpetajatega ning nende käitumine pälvib rohkem noomitusi. Nelson ja Roberts (2000) leidsid, et käitumisraskustega õpilased said vähem tunnustust ning 6 korda enam noomitusi kui nende eakaaslased.

Õpetajad kasutavad sageli noomitusi ja alahindavad tunnustuse tõhusust (Gable jt., 2009). Tihedamini noomitakse õpilasi ebakohase käitumise eest, kui antakse positiivset tagasisidet oodatud käitumise puhul (Hawkins, & Heflin, 2011). Õpetaja negatiivsed ütlused ja noomitused muutuvad seejuures ebakohase käitumise tahtmatuks jõustamiseks, mis omakorda suurendab ebakohast käitumist tulevikus. On leitud, et tunnustamine on eriti efektiivne käitumisprobleemidega õpilastega tegeledes, kuid uuringutulemused näitavad, et just nende puhul on tunnustuse kasutamine peaaegu olematu (Landrum jt., 2003; Wehby jt., 1998). Tunnustamise statistikat on peamiselt uuritud kolmes kontekstis: üldharidusklassid (Reinke jt., 2013), eriklassid (Shores jt., 1993) ja sekkumisuuringud, mille puhul on eesmärgiks tõsta õpetajate tunnustamisharjumusi (Hawkins, & Heflin, 2011; Haydon, & Musti-Rao, 2011; Sutherland jt., 2000). Eripedagoogilise taustaga õpetajad kasutavad enda töös tõhusamaid sekkumistehnikaid (Bishop jt., 2010), mis näitab, et õpetajate koolitamine ja nõustamine positiivsete sekkumisvõtete kasutamiseks võib viia sagedasema tunnustamiseni.

On leitud, et tunnustamist kasutati 1,2 - 4,5 korda tunni jooksul, mis näitab, et suur osa õpilasi olid terve tunni klassis, kus nad ei saanud kordagi positiivset tagasisidet (Gable jt., 1983; Van Acker jt., 1996; Sutherland, & Wehby, 2001). Emotsionaalsete ja käitumiskäitumistega õpilaste klassis on leitud, et positiivsete ütluste (kiitus, tunnustus jm) ja noomituste suhe varieerub 1:2 ja 1:4 vahel (Rathel jt., 2008; Sutherland, & Wehby, 2001), mis tähendab, et õpetajad tegid kuni neli korda sagedamini negatiivseid märkusi, kui andsid õpilastele positiivset tagasisidet. Brophy juhtis tähelepanu sellele, et tunnustamise kasutusviis ja -tihedus sõltub õpetaja õpetamisstiilist, isiksusest ja õpetaja arusaamast/tajust, kuivõrd õpilased üldse tunnustust vajavad. Ühe uuringu tulemused näitasid, et 91% õpilastest soovisid saada tunnustust sageli või mõnikord, 9% teatas, et ei soovi üldse tunnustust (Elwell & Tiberio, 1994). Seejuures on oluline jälgida, kuidas õpilane tunnustusele reageerib, kuna see ei pruugi igale õpilasele sobida või meeldida. See, milline mõju tunnustusel õpilasele on, sõltub õpilase arengutasemest (Spiker jt., 2005).

Mitmed uuringud võrdlevad üldise ja käitumispõhise tunnustamise sagedust tunnis (Sutherland jt., 2000; Burnett, & Mandel, 2010). Tulemused näitavad, et üldine tunnustamine on levinum ja sagedasem, kui käitumispõhine tunnustamine. Näiteks Burnett ja Mandeli

(2010) uuringu tulemused näitasid, et üldist tunnustust kasutati 29 korda ja käitumispõhist tunnustust 1,75 korda tunni jooksul. Hiljem leidis Reinke jt (2013), et õpetaja kasutas üldist tunnustamist tunni jooksul 25,8 korda ja käitumispõhist tunnustust 7,8 korda. Sutherland, Copeland ja Wehby (2001) tõid oma töös välja, et tunnustussagedus võiks olla üks iga 10 minuti tagant kindla käitumise kohta (näiteks ülesande täitmine või hea koostöö kaasõpilastega).

Paljud õpetajad ei pruugi tõenduspõhiseid sekkumisi järjekindlalt rakendada, kuna nad ei ole saanud vastavaid koolitusi (Hiralall, & Martens, 1998; Maheady jt., 1991; Martinussen jt., 2011). Puudujääk käitumissekkumiste väljaõppes viib selleni, et õpetajatel kulub tunnis rohkem aega õpilaste käitumise ebatõhusale juhtimisele, seega jääb vähem aega õpetamiseks ja õpilased saavad tunnis vähem positiivset tagasisidet ja tunnustust. See omakorda suurendab negatiivse vastasmõju tsüklit, mis väljendub selles, et negatiivne tagasiside õpetaja poolt õpilase käitumisele suurendab tõenäosust, et ebakohane käitumine kordub, mis jälle omakorda viib õpetaja noomituste ja märkusteni (Doumen jt., 2008; Henricsson, & Rydell, 2004). Lisaks võib vähene tunnustamine tuleneda ka sellest, et pärast vastavate teoreetiliste koolituste saamist ei osata käitumisstrateegiaid olukordade põhiselt üldistada ja/või oskusi aja jooksul säilitada (Noell jt., 2000).

Tunnustuse kasutamise teeb tõhusamaks selle kindel struktuur (Brophy, 1981; O'Leary, & O'Leary, 1977; Schloss, & Smith, 1998; Thomas, 1991). Tunnustamise juhised võib jagada kahte kategooriasse: millal kasutada ja kuidas kasutada. Tunnustust tuleks kasutada vahetult pärast soovitud või eesmärgiks seatud käitumise ilmutamist (Brophy, 1981). Peamiselt koosneb tõhus tunnustus kolmest osast: see on tingitud õpilase käitumisest, see on käitumisspetsiifiline ja aus. Selleks, et tunnustus oleks tõhus, tuleks võtta arvesse järgmised juhised (Coffee, & Kratochwill, 2013). Tunnustamise puhul on oluline (a) nimetada õpilase nimi, keda tunnustatakse; (b) kasutada varieeruvat sõnavara; (c) kirjeldada konkreetset seda käitumist, mis tunnustuse tõi; (d) kasutada siirast/neutraalset hääletooni; (e) tunnustada õpilasi peamiselt omavahel olles või eraviisiliselt (sõltuvalt õpilase eelistustest); (f) tunnustada õpilasi individuaalselt; (g) pöörata tähelepanu õpilase pingutusele, püsivusele ja suutlikkusele (Coffee, & Kratochwill, 2013). Kõige tõhusam on tunnustus, mis on kirjeldav, tingitud

konkreetses käitumisest ning järgneb vahetult pärast oodatud käitumist. Lisaks peab tunnustus olema ilmselgelt positiivne, näiteks "*Mulle meeldib, et...*" või "*Väga tubli, et sa...*". Neid punkte järgides suureneb tõenäosus, et soovitud käitumine kordub ka tulevikus (Cooper jt., 2007).

Õpetaja ja õpilase käitumine on omavahel seotud. Õpetaja käitumisel on nähtav mõju õpilase käitumisele (Simonsen jt., 2008). Sotsiaalse õppimise teooria kohaselt on õpetajad oma õpilastele eeskujuks ning mõjutavad sotsiaalset käitumist mudeldades õpilastele suhtlemisoskusi (Gest & Rodkin, 2011; Luckner & Pianta, 2011). Õpetajad, kes kasutavad palju noomitusi ja negatiivset väljendusviisi keskenduvad rohkem ebasobivale käitumisele ja reageerivad sellele negatiivset sekkumisviisi kasutades. Seejuures näevad õpilased õpetajat kui eeskuju, kes kasutab ärritunud/agressiivset käitumismudelit ning mudeldavad ka ise tulevikus seda käitumisstrateegiat (Kuppens jt., 2013). Kui õpetaja suunab oma tähelepanu õpilaste kohasele käitumisele ja tunnustab õpilasi vastavalt oodatud käitumisele seejuures pööramata tähelepanu õpilaste (ohutule) kohatule käitumisele, keskendub selline sekkumisviis teiste positiivsetele omadustele ja toob eeskuju kasutades positiivseid suhtlemisoskusi (Cooper jt., 2007). Lisaks sellele loob õpetaja tunnustamisega positiivse klassikliima, mis soodustab õpilaste kaasamist ja paremaid akadeemilisi tulemusi (Hamre, & Pianta, 2001; Myers, & Pianta, 2008). Uuringud on näidanud, et õpetaja tunnustuse ja noomituste kasutamine mõjutab üldist agressiivsuse taju algkoolis (Gorman-Smith jt., 2003). Kui õpilased jälgivad ja suhtlevad õpetajaga, kes kasutab palju tunnustamist, võib see mõjutada õpilaste uskumusi, milline peab olema sotsiaalne käitumine, mis omakorda viib agressiivsuse taseme languseni. Kui aga õpilastel areneb välja uskumus, et noomitused ja negatiivne suhtlusviis on osa normaalsest sotsiaalsest käitumisviisist ja see on sobiv viis üksteisega suhelda, võib see viia suurenenud agressiivsuse (Henry jt., 2000). See näitab, et nii tunnustusel kui ka noomitustel on oma osa ja mõju õpilaste sotsiaalsele arengule ja agressiivsusele ning kinnitab seda, kui oluline on lastega suhtlemisel kasutada enam tunnustust ja vältida noomitusi (Weyns jt., 2017). Lisaks arvatakse, et tunnustus ja noomitused mõlemad kujundavad lapse sotsiaal-emotsionaalset arengut. Negatiivsete märkuste ja noomituse sagedane kasutamine tekitab lapses negatiivseid tundeid vähendades tema turvatunnet ja enesehinnangut (Cadima jt., 2015). Ebakindlus ja madal enesehinnang võivad

piirata lapse sotsiaalset käitumist ja toimetulekut ning põhjustada seeläbi käitumisprobleeme või vältimist (Burnett, 2002; Cadima jt., 2015; Raver jt., 2009; Reyer jt., 2012)

Jätkuvad käitumisprobleemid viivad tihti nende õpilaste eraldamiseni tavaklassiruumist (Dufrene jt., 2014). Mitmed uuringud näitavad, et käitumisest tingitud positiivne tähelepanu, on seotud õpilaste parema käitumisega (Hall, Lund, & Jackson, 1968; Pisacreta jt., 2011; Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008; Sutherland jt., 2000). Õpilase käitumispõhine tunnustamine suurendab tõenäosust, et soovitud käitumine kordub (Dufrene jt., 2014).

Õpilase-õpetaja vahelist suhet mõjutab oluliselt õpetaja tagasiside (DePaulo, & Bell, 1996). Väidetakse, et tunnustus on ülioluline osa tugeva õpetaja ja õpilase vahelise suhte loomisel (Brophy, 1981). Suhte kvaliteet mõjutab õpetaja valmisolekut ja ressursi kasutada oma õpilastega positiivseid sekkumisviise ja tunnustada neid. Seetõttu on tunnustusharjumuste uurimise juures oluline vaadata ka õpetaja-õpilase vahelisi suhteid ja dünaamikat.

Õpetajate vaimne tervis

See, kas ja kui palju on õpetaja suutlik oma tunnis positiivseid sekkumispraktikaid kasutama, oleneb tema enda vaimsest seisundist ja ressursist. Õpetajate vaimse tervise probleemid mõjutavad negatiivselt mitmeid töövaldkondi - heade suhete loomist ja hoidmist, tunni kvaliteeti ja õpilaste õpiltulemusi (Hamre, & Pianta, 2004; Sandilos jt., 2015; McLean, & Connor, 2015). Maailma Terviseorganisatsioon kirjeldab vaimset tervist kui "heaoluseisundit, milles inimene realiseerib oma võimeid, tuleb toime igapäevaelu pingetega, suudab tulemusrikkalt töötada ning on võimeline andma oma panuse ühiskonna heaks" (Maailma Terviseorganisatsioon, 2017). Õpetajad seisavad oma töös silmitsi järjest suuremate nõudmistega ehk õpetajad peavad tegelema nii klassisiseste probleemidega (suhted laste ja vanematega, käitumiskeskused jm), valmistama tunde ette ja andma kvaliteetset õpet kui ka end pidevalt täiendama (näiteks kaasava hariduse raames erinevate häirete, eripedagoogiliste võtete jm osas) (Feldon, 2007; La Paro jt., 2004). Palju pingelisi töökohustusi viib õpetajate vaimse tervise probleemideni.

Õpetajatöö on pingeline ja nõudlik ning õpetajate vaimse tervise näitajad on sageli madalad (Johnson jt., 2005; Travers, 2001). Vaimse tervise kahjustuse näitajate alla kuuluvad näiteks krooniline stress, läbipõlemine ja madal tööga rahulolu (Maslach jt., 1981; Ferguson jt., 2012). Need näitajad on seotud sagedasema töölt puudumisega, töö tulemuslikkuse ja kvaliteedi langusega ning halvema tervisega (Hakanen jt., 2006; Katz jt., 2016). Uuringute põhjal on õpetajate hulgas kaks korda rohkem psühholoogilist stressi kui ülejäänud elanikkonna hulgas (Punch, & Tuettemann, 1990). Õpetajate vaimse tervise mõistmine ja uurimine on oluline mitte ainult õpetajate toetamise eesmärgil, vaid ka seetõttu, et vaimse tervise näitajad ja/või sümptomid mõjutavad ka õpilasi. On leitud, et õpetaja kliiniline depressioon ja ärevus on negatiivselt seotud klassikliima ja õpilaste tulemustega (McLean, & Connor, 2015; Sandilos jt., 2015; Beilock jt., 2010).

Madal vaimse heaolu tase ja depressioonisümptomid on seotud õpetajate haigena töötamisega, mis tähendab seda, et töötajal on küll terviseprobleemide tõttu madal töövõimekus, kuid ta käib siiski tööle ja töötab (Kidger jt., 2016; Henderson jt., 2011). Õpetaja haigena töötamine mõjutab õpilaste vaimset tervist ja heaolu, kuna haige õpetaja ei pruugi suuta luua positiivset ja toetavat õpikeskkonda ning tal on keerulisem tõhusalt hallata tunni käiku (Jennings, & Greenberg, 2009). Lisaks sellele mõjuvad vaimse tervise häired negatiivselt õpetaja-õpilase vahelistele suhetele (Kidger jt., 2010; Jennings, & Greenberg, 2009). Vaimse tervise häirete kogemine vähendab õpetajate usku, et nad saavad hakkama ja suudavad õpilasi emotsionaalsete ja käitumuslike probleemide korral aidata (Sisask jt., 2014). Uuringute järgi leiavad õpetajad, et just õpilaste käitumisprobleemid on kõige stressi tekitavam tegur ning õpetajate heaolu näitajad halvenevad, kui nad tajuvad klassis tähelepanematust, tunni segamist/häirimist ja distsipliini probleeme (Aloe jt., 2014; Kyriacou, 2011).

Depressioonisümptomitega inimestel on häirunud enesehinnang ja -kontroll, mis võib mõjutada nende reageerimist pingelistes olukordades (Kashani, & Sherman, 1988).

Õpikeskkond, kus viibib depressioonisümptomitega inimesi, mõjub negatiivselt õpilaste tulemustele, enesetundele ja tekitab õpilastel omavahel suhtlemisprobleeme (Dilekmen, & Erdem, 2013). Kui õpetaja kogeb psühholoogilisi probleeme, siis suureneb suhtlemisel

kritiseerimine, karistamine ja alandamine, mis mõjuvad õpilastele negatiivselt (Dilekmen, & Erdem, 2013). Pinges ja vähese vaimse ressursiga õpetaja mõjub seega negatiivselt õpikeskkonnale, mis omakorda tekitab probleeme õppimisega ja õpilastel omavahel. Õpetajate tööstressi on seostatud õpilastega tekkinud konfliktsete suhetega (Whitaker jt., 2015), kuid ka keerulisemate suhetega lapsevanematega (Fantuzzo jt., 2012). On leitud, et emotsionaalselt kurnatud või läbi põlenud õpetajad kasutavad oma töös lastega vähem positiivseid sekkumisviise ja -praktikaid (Hildebrand, & Seefeldt, 1986; Jennings, 2015; Rentzou, 2012). Õpetaja psühholoogilised näitajad (depressioonisümptomid, üldine stress ja tööga seotud emotsionaalne kurnatus) väljendavad õpetaja sotsiaalset ja emotsionaalset võimekust reageerida laste negatiivsetele emotsioonidele (Buettner jt., 2016). Samuti on õpetajate endi hinnang oma vaimsele tervisele negatiivses seoses õpetaja-õpilase vahelise suhte kvaliteediga (Koles jt., 2013; Whitaker jt., 2015), toe andmisega, klassiruumi korraldamise/juhtimise kvaliteediga (käitumise juhtimine ja sekkumine) (Hamre, & Pianta, 2004; Sandilos jt., 2015) ja laste käitumisprobleemidega (Jeon jt., 2014). Sellisel juhul võib jääda vajaka õpilast positiivselt mõjutavast õpetaja toetusest, tähelepanust ja soojusest suhtlemisel.

Õpilaste ebakohane ja probleemne käitumine tekitab õpetajates tunde, et nad on läbi kukkunud ja see takistab õpetaja-õpilase vahelise sooja ja toetava suhte loomist (Hargreaves, 2000; Newberry, & Davis, 2008; Nurmi, & Kiuru, 2015). Kuna õpetajate jaoks on õpilaste probleemne käitumine üks kõige stressitekitavam osa tööst (Reinke jt., 2011), siis on oluline õpetada ja harjutada õpetajatega positiivseid sekkumisviise, et probleemset käitumist vähendada. Kuna õpetajate võimekus kasutada positiivseid sekkumisviise sõltub nende vaimsest tervisest, on oluline õpetajaid toetada. Uuringud on näidanud, et vaimse tervise alased koolitused ja õpetajate toetamine koolipõhiselt parandab klassikliimat, õpetajate tundlikkust õpilaste vajaduste suhtes, käitumise juhtimist ning vähendab õpetajate töölt lahkumist, läbipõlemist, ärevust ja depressiooni (Raver jt., 2008; Roeser, 2013; Roeser jt., 2012).

Klassikliima

Tunni kvaliteeti ja -kliimat peetakse järjest olulisemaks õpilaste heaolu teguriks (Baker, 1999). Positiivset ja hästi juhitud tundi iseloomustab (1) toetav õpetaja, kes on tähelepanelik õpilaste akadeemiliste ja emotsionaalsete vajaduste suhtes; (2) positiivne õhkkond ja tegevused nii õpetajate kui õpilaste poolt (näiteks ühine naljategemine ja naermine); ja (3) õpetaja-õpilase vahelised hoolivad ja soojad suhted (Jennings, & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufmann jt., 2005). Õpetajad saavad klassikeskkonda erinevatel viisidel arendada ja parandada. Uuringud näitavad, et toetav õpetaja-õpilase vaheline suhe on positiivse klassikliima oluline aspekt (Wubbels, & Levi, 1993; Birch, & Ladd, 1997). Seetõttu keskendutakse selles töös klassikliima kontekstis just õpetaja-õpilaste vahelistele suhetele.

Õpetaja-õpilase vaheline julgustav, toetav ja hooliv suhe on väga tähtis (Pianta, & Walsh, 1996; Wang jt., 1994). Ka õpilaste väitel on see nende jaoks oluline ja vajalik (Ridley, & Walther, 1995). Toetavad õpetaja-õpilase vahelised suhted on seotud õpilaste madalamate depressiooninäitajatega (Kidger jt., 2012; Plenty jt., 2014). Samuti on positiivsed suhted ja turvatunne seotud õpilaste heaoluga koolis (Jamal jt., 2013) ning need õpilased tajuvad, et koolis töötavad täiskasvanud hoolivad neist ja nende õppimisest (Blum jt., 2004). Hea suhe tõstab õpilaste õpimotivatsiooni ülesannete täitmisel ja akadeemilise edu saavutamisel (Hamre, & Pianta, 2001; Myers, & Pianta, 2008). Positiivne õpetaja-õpilase vaheline suhe on õpetajate jaoks üks oluline osa tööst ja seetõttu selle eesmärgi täitmata jäämine võib kahjustada õpetajate heaolu (Butler, 2012; Klassen jt., 2012).

Positiivset õpetaja-õpilase suhet iseloomustab austus, soojus ja usaldus ning vähesed konfliktid (Davis, 2003; Roorda jt., 2011). Kiindumusteooria (Bowlby, 1969) ja enesemääramise teooria (Ryan, & Deci, 2000) põhjal võib neid suhteomadusi pidada õpilase arengu seisukohalt oluliseks, kuna annavad õpilasele kuulumis- ja turvatunnet (Deci jt., 1991; Pianta, 1999). Õpilased, kes tunnevad, et nende õpetajad väärtustavad ja toetavad neid, näitavad paremaid emotsionaalseid, käitumuslikke ja kognitiivseid (tähelepanu, mälu, taju jm) arengutulemusi (Cornelius-White, 2007; Kunter jt., 2013; McGrath, & van Bergen, 2015; Roorda jt., 2011; Vandenbroucke jt., 2018). Lisaks näitavad läbilõikeuuringud, et õpetajad, kes tajuvad lähedasi suhteid oma õpilastega, tundsid end väärtustatuna, neil oli rohkem

positiivseid emotsioone ja kõrgem töövõime ning vähem viha ja läbipõlemist (Gastaldi jt., 2014; Jo, 2014; Klassen jt., 2012; Milatz jt., 2015).

Arvatakse, et õpetaja-õpilase vaheline suhe on psühholoogiline protsess, milles on omavahel seotud õpilaste käitumisprobleemid ja õpetaja vaimne heaolu (Spilt jt., 2011). Spilt jt (2011) arvavad, et õpilaste käitumisprobleemid ohustavad õpetaja-õpilase vahelist suhet, kuna see võib tekitada mõlemas negatiivseid tundeid ja õpetajad võivad tõlgendada seda nii, et õpilased ei väärtusta neid. Selle kinnituseks selgus tehtud intervjuu-uuringutest, et õpetajad tunnevad end õpilaste ebakohase käitumise järel tõrjutu ja haavununa ning neil on raske luua luua sooje suhteid käitumisprobleemidega õpilasega (Hargreaves, 2000; Newberry, & Davis, 2008).

Õpetaja-õpilase suhte kvaliteet on seotud ka lapse sotsiaal-emotsionaalse toimetuleku ja arenguga. Hamre ja Pianta (2001) leidsid, et see, mil määral õpetajad tajusid algkooli õpilastega konfliktseid suhteid, ennustas õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleeme kuni 8. klassini. See viitab sellele, et varajaste suhete loomise kvaliteedil on pikaajaline mõju. Õpetajad on lapse sotsiaal-emotsionaalse arengu seisukohalt olulised eriti esimestes klassides, kui õpilaste emotsionaalne pädevus muutub kiiresti ja hüppeliselt (Calkins jt., 1999; Cole jt., 2004). Seejuures on välja toodud, et hea viis õpilaste emotsionaalse arengu toetamiseks on hoolivate ja toetavate suhete loomine ja säilitamine turvalises, positiivses ja emotsionaalselt soojas klassis (Shewark jt., 2018). Õpetaja ja õpilase vaheline suhe algkoolis mõjutab ka seda, kuidas ja kui kiiresti laps kohaneb koolikeskkonnaga (Rucinski jt., 2018). Hea suhe annab õpilasele emotsionaalse turvalisuse ja enesekindluse, samuti paranevad õpilase tähelepanu ja hoiakud kooli suhtes (Birch, & Ladd, 1997; Burchinal jt., 2002; Spilt jt., 2012). Sooja suhte puudumine või konfliktised suhted toovad keskkonda emotsionaalset stressi, laste kognitiivne võimekus ja õppetöös osalemise protsent on madalam ning õpilastel on negatiivsemad hoiakud kooli suhtes (Spilt jt., 2012; Birch, & Ladd, 1997).

Stressis õpetaja ei suuda suure tõenäosusega luua positiivseid ja hoolivaid suhteid oma õpilastega (Gagnon jt., 2019; Gallup, 2014). Kui õpetajad on õpilastega suheldes soojad ja osavõtlikud, on õpilastel kõrgemad akadeemilised tulemused, parem sotsiaalne pädevus,

vähem agressiooni ja paranenud enesekontrolli tase (Burchinal jt., 2002; Decker jt., 2007; Hamre, & Pianta, 2005; Merritt jt., 2012). Kogu eespool väljatoodud kirjandus annab ulatusliku ülevaate õpetaja ja õpilaste vahelise suhte kriitilisest rollist laste õpitulemustele ja arengule. Uuringud näitavad, et õpetaja-õpilase suhe ennustab ka õpetajate heaolu (Spilt, & Kooman, 2009), nende õpetamise tõhusust (Spilt jt., 2011; Yeo jt., 2008), tööga rahulolu ja stressitaset (Koomen jt., 2006). Seevastu õpetajad, kes ei ole oma õpilastega lähedased, ei proovi niivõrd uusi strateegiaid, mis võiksid õpilasi toetada ning ei vestle nendega emotsionaalsetel teemadel (Spilt, & Kooman, 2009).

Koolikliima

Koolikliima peetakse oluliseks uurimisteenaks, kuigi puudub ühine koolikliima mõiste määratlus (Thapa jt., 2013). Empiirilise koolikliima uuringute algus pärineb 1950. aastatest. Koolikliimat määratletakse muuhulgas kui koolieelu kvaliteeti ja iseloomu, mis viitab kooli psühhosotsiaalsele kontekstile, milles õpetajad õpetavad ja õpilased õpivad (Johnson jt., 2007). Teadlased on soovitanud jätkata õpetamise keskkonnaaspektide uurimist, kuna need mängivad olulist rolli õpetajate heaolus ja töötajate pikaajalises tervises (Punch, & Tuettermann, 1990). Koolikliima mõiste hõlmab kooli füüsilist ja sotsiaal-emotsionaalset turvalisust (näiteks selgelt edastatud ja jõustunud reeglid, eeskirjad), asjakohast reageerimist vägivallale või kiusamisele, õpetamise ja õppimise kvaliteeti ja ka suhteid/koostööd kooli töötajate ning õpetaja-juhikonna vahel (Cohen, 2006; Cohen jt., 2009).

Keskkond, kus õpetaja igapäevaselt õpetab mõjutab nende heaolu ja tööalast edu (Durham, 1992; Johnstone, 1993; Timperley, & Robinson, 2000; Wilson, 2002). Töötajate psühhosotsiaalne keskkond, sealhulgas tööalased nõudmised, vabad ressursid ja sotsiaalne toetus mõjutab oluliselt töötajate emotsionaalset tervist (Demerouti jt., 2001; Martin jt., 2016). Positiivne koolikliima on seotud õpilaste paremate akadeemiliste tulemustega, kõrgema õpimotivatsiooniga ja vähenenud agressiooniga (Cohen jt., 2009; Thapa jt., 2013). Samuti on positiivne koolikliima seotud õpetajate kõrgema enesetõhususe ja töörahuloluga (Collie jt., 2012; Hoy, & Woolfolk, 1993). Positiivne koolikliima on üks viis õpetajate hoidmiseks ja toetamiseks.

Õpetajad, kes töötavad turvalises, struktureeritud ja organiseeritud positiivses keskkonnas, saavad paremini toetada oma õpilasi (Friedman-Krauss jt., 2014; Mashburn jt., 2008). Kooli õhkkonda mõjutavad suures osas koolijuhid ja nende kaasatus, toetus. Direktorid kujundavad koolikliimat luues õpilastega-õpetajatega sooje ja toetavaid suhteid ning pannes paika töötava struktuuri. Uuringutes on leitud, et nendes koolides, kus on lähedased ja tõhusad suhted juhtkonna-õpetajate vahel, tajuvad õpetajad ja õpilased koolikliimat positiivsemana (Halawah, 2005). Littrell, Billingsley ja Cross (1994) leidsid, et juhtkonna ja direktori toetus mõjutab õpetajate enesetunnet oma töö suhtes. Nende töö on produktiivsem, tulemuslikum ja õpetajad tajuvad vähem tööga seotud stressi. Keskse tähtsusega on see, et juhtkond töötab õpetajatega head suhete loomise nimel, et mõjutada nii üldist koolikliimat ja õpilaste-õpetajate heaolu (Day, 2008). Burkhauser (2016) leidis, et koolikliimat mõjutab kõige enam õpetajate hinnang/arvamus oma juhtkonna ja juhtkonna-õpetajate vaheliste suhete kohta. Käesolevas töös keskendutakse koolikliimat uurides just juhtkonna ja õpetajate vahelistele suhetele ja juhtide toe olemasolule/kättesaadavusele.

Õpetaja enesetõhusus

Õpetaja enesetõhusus väljendab seda, kuidas ta ise hindab enda võimekust õpetajana tuua õpilastes esile positiivseid muutusi (Gibson, & Dembo, 1984). Enesetõhusus juhib inimese käitumist ning mõjutab tema mõtlemist ja tundeid (Bandura, 1977). Enesetõhusus reguleerib uskumust saada hakkama tekkivate situatsioonidega ning nende lahendamisega. Uuringud on näidanud, et enesetõhusus mõjutab seda, kui hästi tehakse oma tööd, milliseid eesmärke püstitatakse ning kuidas tulla toime pingelistes olukordades (Loogma jt., 2009). Õpetajate kõrgem enesetõhusus aitab õpetajal saada hakkama ja leida motivatsiooni tegeleda ka raskemate õpilaste ja probleemse käitumisega. Kõrge enesetõhususega õpetajad on oma töös kannatlikumad, teevad vähem kriitikat, paindlikumad, loovad positiivsema klassikliima ja annavad õpilastele mitmekesisemat tagasisidet (Gibson, & Dembo, 1984). Madala enesetõhususega õpetajad on rangemad, toetuvad tihedamini reeglitele ja karistusele (Erdem, & Demirel, 2007).

Uuringutes mõõdetakse õpetaja enesetõhusust tavaliselt mitmemõõtmelise konstruktsiona (Malinen jt., 2013; Chan, 2008a; Skaalvik, & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran, & Woolfolk

Hoy, 2007). Sinna alla kuuluvad enamasti õpetajatöö eri küljed, näiteks õpetamine, koostöövalmidus, õpilaste kaasamine ja õpilaste käitumise juhtimine (Malinen, & Savolainen, 2016). On leitud, et kõrge enesetõhususega õpetajad on valmis ise õppima, motiveerivad õpilasi ja on heade suhtlemisoskustega (Barber, & Moushed, 2007). Enesetõhusus annab infot selle kohta, kuidas õpetaja ise hindab enda võimekust ja suutlikkust tegeleda õpilaste käitumisprobleemidega ning milliseid strateegiaid ta õpilaste juhtimisel kasutab. Selleks, et õpetajad suudaksid tegeleda ja juhtida probleemse käitumisega õpilasi, on oluline, et neil oleks kõrge enesetõhusus (Malinen, & Savolainen, 2016). Uskumus enda võimekuse kohta mõjutab pädevust ja ärevustaset raskete olukordadega tegelemisel, mis omakorda ohustab psühholoogilist heaolu (Bandura, 1993).

Enesetõhusus ennustab õpetaja töö edukust. Kõrge enesetõhususega õpetajad on valmis rohkem tegema koostööd, mis omakorda mõjutab oluliselt õpilaste ja õpetajate omavahelisi suhteid (Torokoff, 2003a). Õpetaja tajutud enesetõhusus aitab neil toime tulla probleemse käitumisega õpilastega. Kuna tunnustamine on üks käitumise juhtimise sekkumisviise, siis võiks enesetõhusus ennustada ka õpetaja tunnustamisharjumisi.

Käesoleva uuringu eesmärgid ja hüpoteesid

Käesoleva uuringu eesmärgiks on saada ülevaade, kuidas Eesti õpetajad hindavad enda tunnustamisharjumusi (käitumisspetsiifilist tunnustamist, üldist tunnustamist ja käitumiskeskustega õpilaste tunnustamist) ning vaadata nende seoseid õpetajate vaimse tervise, õpetaja-õpilase vaheliste suhete, klassikliima, koolikliima ning enesetõhususega.

Hüpoteesid:

- Eripedagoogilise väljaõppega õpetajad kasutavad tavaõpetajatest rohkem (1) käitumisspetsiifilist tunnustamist, (2) üldist tunnustamist ja (3) tunnustamist käitumiskeskustega õpilaste puhul.
- Õpetajate (1) käitumisspetsiifiline tunnustamine, (2) üldine tunnustamine ja (3) käitumiskeskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine on negatiivses seoses õpetajate vaimse tervise ja hetkemeeleoluga;

- Õpetajate (1) käitumisspetsiifiline tunnustamine, (2) üldine tunnustamine ja (3) käitumiskeskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine on positiivses seoses õpetaja-õpilase vahelise suhte kvaliteediga;
- Õpetajate (1) käitumisspetsiifiline tunnustamine, (2) üldine tunnustamine ja (3) käitumiskeskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine on positiivses seoses juhtkonna-õpetaja vahelise suhte kvaliteediga.
- Õpetaja (1) käitumisspetsiifiline tunnustamine, (2) üldine tunnustamine ja (3) käitumiskeskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine on positiivses seoses õpetaja enesetõhususega.
- Õpetaja tunnustamisharjumusi mõjutavad eripedagoogiline väljaõpe, õpetaja vaimne tervis ja enesetõhusus ning koolikliima.

Meetod

Valim

Tunnustamisharjumuste ja seda mõjutavate tegurite uurimiseks viisin läbi *online*-küsitluse Eesti (va Tartumaa) koolides töötavate õpetajate seas. Uuringus osalemiseks saatsin koolidele (juhtkonnale või õpetajatele) e-kirjaga kutse uuringus osalemiseks. Kutse sisaldas töö teema tutvustust ja linki uuringule. Lisaks oli osalemiseks motiveerimiseks lisatud, et vastanute vahel loosin välja 50-eurose Rahva Raamatu kinkekaardi.

Uurimuses osales 547 õpetajat - 500 (91,4%) naist ja 47 (8,6%) meest. Vastanute keskmine vanus oli 47,71 (vahemikus 22 kuni 74, $SD = 12, 14$). Õpetajate haridustase jagunes: keskkharidus 12 (2,6%), rakenduskõrgharidus 48 (8,8%), bakalaureusekraad 113 (20,7%), magistrikraad 365 (66,7%) ja doktorikraad 7 (1,3%). 98 (17,9%) õpetajat omas haridust eripedagoogika erialal, 449 (82,1%) eripedagoogilist haridust ei omanud.

Protseduur

Uuringu läbimiseks kulus vastajatel keskmiselt 20-25 minutit. Küsitlus koosnes seitsmest osast:

- 1) demograafilised andmed (sugu, vanus, haridustase, eripedagoogiline taust, tööstaaž, õpilaste arv koolis ning kooliastmed, kellele vastaja õpetab),
- 2) õpetaja vaimne tervis (Emotsionaalse enesetunde küsimustik),

- 3) koolikliima ("Soovituslikud küsimustikud lastevanemate, õppeasutuste töötajate ja õpilaste rahulolu väljaselgitamiseks"),
- 4) klassikliima - suhted õpetaja ja õpilase vahe (*Teacher Student Relationship Scale*),
- 5) klassikliima - klassi ökoloogiline kirjeldus (*The Classroom Check-up*),
- 6) tunnustamine (enda välja töötatud küsimustik),
- 7) õpetaja enesetõhusus (*Teacher Self-Efficacy Scale*).

Mõõtevahendid

Emotsionaalse enesetunde küsimustik (EEK-1, Aluoja jt., 1999) sisaldab 28 väidet, mis jagunevad sümptomite järgi järgmisteks alaskaaladeks: depressioon, ärevus, sotsiaalfobia, paanikahäire, astenia, unehäired. Lisaks küsisin 10-palli skaalal õpetajate hetkemeeleolu.

AS RESTA poolt välja töötatud kooli töötaja küsimustikust "**Soovituslikud küsimustikud lastevanemate, õppeasutuste töötajate ja õpilaste rahulolu**

väljaselgitamiseks" (Soovituslikud küsimustikud..., 2013), valisin välja 10 väidet, mis puudutasid juhtkonna toetust, motiveerimist ja arenguvõimalusi. Väidetele vastamiseks oli kasutusel 10-palli skaala.

Klassikliimat uurisin kahes kategoorias. Esimesena uurisin klassikliima alla kuuluvat õpilase-õpetaja vahelist suhet. Selleks kasutasin *Teacher Student Relationship Scale'i* (TSRS, Pianta, 2001). Küsimustiku 14 väidet tõlkisin eesti keelde ja originaalis olnud 5-palli skaala asendasin 10-palli skaalaga. Teiseks uurisin klassi ökoloogilist kirjeldust, mille jaoks võtsin väited *The Classroom Check-up'i* (CCU) mudelist (Reinke jt., 2011). CCU-st valisin välja osad, mis puudutasid klassi struktureeritust, õpetaja ootusi käitumisele, positiivset suhtlust ja õpetaja reageerimist kohasele käitumisele.

Tunnustamise kohta töötasin ise kirjanduse põhjal välja 15 väidet, mis kõik puudutasid tunnustamise olulisi omadusi (nt üldine tunnustamine vs käitumispõhine tunnustamine; verbaalne tunnustamine vs mitteverbaalne tunnustamine). Moodustasin tunnustamise kohta kolm alaskaalat, mis kirjeldavad õpetaja käitumisspetsiifilist-verbaalset tunnustamist, õpetaja üldist tunnustamist ja käitumisraskustega õpilaste tunnustamist.

Õpetaja enesetõhususe hindamiseks kasutasin *Teacher Self-Efficacy Scale'i* (TSES, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001), mis on ka eesti keelde kohandatud (Tamm jt., 2016). Sellegi küsimustiku puhul sai vastuseid anda 10-palli skaalal.

Uuringus kõige kõrgema sisereliaablusega küsimustikud olid EEK-2 (Cronbachi alfa = 0,94) ja TSES (Cronbachi alfa = 0,94) ning kõige madalama sisereliaablusega oli TSRS (Cronbachi alfa = 0,81).

Kõikides küsimustikes kasutasin 10-palli skaalat, kuna arvasin, et ühetaoline skaala kõikide küsimustike puhul on vastajate jaoks käepärasem ning 10 palli andis vastamiseks piisavalt varieeruvust.

Tulemused

Eripedagoogilise tausta olemasolu/puudumise seos tunnustamisharjumustega

Eripedagoogilise ettevalmistusega õpetajate ja tavaõpetajate kolme erineva tunnustamise alaskaala keskmised on välja toodud Tabelis 1.

Tabel 1. Eripedagoogilist väljaõpet omavate ja mitteomavate õpetajate tunnustamisharjumuste keskmiste võrdlus

	Eripedagoogiline ettevalmistus	M	SD
Käitumisspetsiifiline tunnustamine	Ei	7,95	2,05
	Jah	8,83	1,44
Üldine tunnustamine	Ei	95,96	13,59
	Jah	101,96	10,58
Käitumisraskusega õpilase teadlik sagedasem tunnustamine	Ei	7,33	2,13
	Jah	8,20	1,70

Kahe sõltumatu grupi T-testi tulemused näitavad, et erinevused tunnustamisharjumustes eripedagoogilise ettevalmistuse olemasolu ja puudumise korral on statistiliselt olulised. See tähendab, et eripedagoogilise taustaga õpetajad hindasid enda tunnustamisharjumusi ja -sagedust kõrgemalt kui tavaõpetajad.

- Käitumisspetsiifiline tunnustamine: $t(2,545) = -4,03$, $p < 0,001$;
- Üldine tunnustamine: $t(2,545) = -3,79$, $p < 0,001$;
- Käitumisraskustega õpilaste teadlik sagedasem tunnustamine: $t(2,545) = -4,11$, $p < 0,001$.

Tunnustamisharjumuste seos õpetaja vaimse tervisega

Õpetaja vaimse tervise hindamiseks kasutasin EEK-2, mille tulemused jaotasin vastavalt kasutusjuhendile alaskoorideks. EEK-2 väited 1-8 moodustavad depressiooni alaskoori, mille puhul punktisumma >11 võib viidata depressioonile, 85-l õpetajal oli depressiooni skoor üle 11, maksimaalseks saadud skooriks oli 31. Õpetajate keskmine depressiooni alaskaara skoor oli 6,54 ($SD = 4,96$). Väited 9-14 moodustavad ärevuse alaskoori, mille puhul punktisumma >11 võib viidata ülemäärasele üldisele ärevusele, 88-l õpetajal oli ärevuse skoor üle 11, maksimaalseks saadud skooriks oli 23. Õpetajate keskmine üldise ärevuse skoor oli 6,99 ($SD = 4,22$). Väited 15-19 näitavad soodumust paanikahäire ja agorafobia suhtes, piiriks on >6 , 18-l õpetajal oli paanikahäire skoor üle 6, maksimaalseks skooriks 20. Õpetajate keskmine paanikahäire skoor oli 0,90 ($SD = 2,17$). Väited 20-21 moodustavad sotsiaalfoobia alaskoori, millele võib viidata summa >3 , 33-l õpetajal oli sotsiaalfoobia skoor üle 3, maksimaalseks saadud skooriks oli 8. Õpetajate keskmine sotsiaalfoobia skoor oli 1,01 ($SD = 1,32$). Väited 22-25 moodustavad astenia ehk vaimse kurnatuse alaskoori, millele võib viidata summa >6 , 208-l õpetajal oli astenia skoor üle 6, maksimaalseks saadud astenia skooriks oli 16. Õpetajate keskmine oli 5,65 ($SD = 3,42$). Väited 26-28 moodustavad unehäirete alaskoori, millele võib viidata summa >5 , 154-l õpetajal oli unehäirete skoor üle 5, maksimaalseks saadud skooriks oli 12. Õpetajate keskmine unehäirete skoor oli 3,87 ($SD = 2,82$).

Seose leidmiseks kasutasin Pearsoni korrelatsioonikordajat. Statistiliselt oluline seos õpetajapoolse käitumisspetsiifilise tunnustamisega oli EEK-2 depressiooni alaskooriga $r = -0,11$, $p < 0,05$ ja ärevusega $r = -0,1$, $p < 0,05$.

Üldisel tunnustamisel oli samuti seos depressiooni $r = -0,16$, $p < 0,01$ ja ärevusega $r = -0,13$, $p < 0,01$, kuid ka astenia alaskooriga $r = -0,1$, $p < 0,05$.

Käitumisraskusega õpilase teadlik sagedasem tunnustamine oli seotud depressiooni $r = -0,17$, $p < 0,01$, ärevuse $r = -0,15$, $p < 0,01$ ja astenia hinnangutega $r = -0,11$, $p < 0,01$.

Tunnustamisharjumuste seos õpetaja-õpilase vahelise suhte kvaliteediga

Õpetaja-õpilase suhte kvaliteedi küsimustiku keskmine oli 103,83 ($SD = 14,92$, min = 14, max = 140).

Õpetaja-õpilase suhte kvaliteediga oli statistiliselt olulises positiivses seoses nii õpetaja käitumisspetsiifiline tunnustamine $r = 0,36, p < 0,01$; õpetaja üldine tunnustamine $r = 0,48, p < 0,01$ ja käitumisraskusega õpilase sagedasem tunnustamine $r = 0,31, p < 0,01$.

Tunnustamisharjumuste seos juhtkonna-õpetajate vahelise suhte kvaliteediga

Koolikliima alaskoori juhtkonna-õpetaja vahelise suhte kvaliteedi keskmine oli 80,13 ($SD = 14,21$, min = 10, max = 100).

Suhte kvaliteedi ja tunnustamisharjumuste seose uurimiseks kasutasin Pearsoni korrelatsioonikordajat. Tulemused näitasid seoseid kõigi kolme tunnustamisharjumusi iseloomustava osaga. Juhtkonna-õpetaja vahelise suhte kvaliteediga oli statistiliselt oluline positiivne seos nii käitumisspetsiifilisel tunnustamisel $r = 0,16, p < 0,01$, üldisel tunnustamisel $r = 0,26, p < 0,01$ kui ka käitumisraskusega õpilase sagedasemal tunnustamisel $r = 0,17, p < 0,01$.

Tunnustamisharjumuste seos õpetaja enesetõhususega

Õpetajate enesetõhususe keskmine oli 172,79 ($SD = 21,60$, min = 21, max = 210).

Õpetaja enesetõhususega oli statistiliselt olulises positiivses seoses õpetajapoolne käitumisspetsiifiline tunnustamine $r = 0,466, p < 0,01$, üldine tunnustamine $r = 0,57, p < 0,01$ ja käitumisraskusega õpilase sagedasem tunnustamine $r = 0,40, p < 0,01$.

Vaimse tervise, koolikliima ja eripedagoogilise väljaõppe mõju tunnustamisharjumustele

Üldine tunnustamise keskmine skoor oli 97,04 ($SD = 13,3$), EEK kokku keskmine 24,96 ($SD = 15,01$) ja koolikliima keskmine 80,13 ($SD = 14,21$).

Mõju testimiseks viisin läbi mitmese lineaarse regressiooni. Ennustatavaks tunnuseks oli õpetajate üldine tunnustamine. Algselt võtsin ennustajateks kõik potentsiaalsed mõjutajad: EEK depressiooni, ärevuse ja asteenia skoor, õpetaja enesetõhusust, koolikliima üldskoori ja eripedagoogilist ettevalmistust, mille järel eemaldasid ükshaaval need mõjutajad, mis ei olnud statistiliselt olulised. Tabelis 2 on välja toodud mudel statistiliselt oluliste mõjutajatega,

($F(1,546) = 92,1, p < 0,001$). Analüüsi käigus selgus, et üldist tunnustamist mõjutavad oluliselt koolikliima, õpetaja enesetõhusus ja eripedagoogiline väljaõpe.

Tabel 2. Regressioonianalüüsi mudel oluliste mõjutajatega

	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Koolikliima	0,22	5,55	< 0,001
Eripedagoogiline väljaõpe	6,14	4,35	< 0,001
Enesetõhusus	0,33	13,91	< 0,001

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida ja saada ülevaade õpetajate tunnustusharjumustest nende enda hinnangul ning tunnustamisharjumuste seoseid õpetajate vaimse heaolu, koolikliima, klassikliima ja enesetõhususega.

Kuna õpetajad, kes on saanud eripedagoogilist koolitust ja väljaõpet, kasutavad oma töös lastega rohkem tõhusamaid sekkumisvõtteid, siis võib sellele tuginedes eeldada, et nad kasutavad tunni juhtimisel sagedamini tunnustamisel põhinevaid meetodeid (Bishop jt., 2010). Seadsin esimeseks hüpoteesiks, et eripedagoogilise tausta ja/või väljaõppega õpetajad hindavad enda tunnustamisharjumusi kõrgemalt. Hüpotees leidis kinnitust, kuna nii käitumisspetsiifilise tunnustamise, üldise tunnustamise kui ka käitumisraskustega õpilaste teadliku tunnustamise keskmised hinnangud olid eripedagoogilise taustaga õpetajatel kõrgemad kui ilma sellise ettevalmistuseta õpetajatel. See näitab, et õpetajate koolitamise ja vastavasisulise nõustamise järel saab muuta õpetajate tunnustamisharjumusi tõhusamaks ja sagedasemaks. See läheb kokku ka eelneva kirjandusega, mille põhjal võib õpetajate vähesed tunnustamisharjumused tuleneda nende puuduvatest teadmistest ja praktikast antud teema kohta (Noell jt., 2000). Seega saab kinnitust, et oluline on piisav väljaõpe ja õpetajate nõustamine positiivsete sekkumisstrateegiate teemadel.

Õpetajate puhul on oluliseks teemaks ka nende vaimse tervise näitajad, mis on sageli madalad (Johnson jt., 2005; Travers, 2001). Madal vaimne tervis ja psühholoogilised

probleemid võivad mõjuda negatiivselt mitmele tööd puudutavale valdkonnale - näiteks on vaimse tervise häire puhul keerulisem luua toetavaid suhteid ja hallata tunni käiku (Jennings, & Greenberg, 2009). Püstitasin hüpoteesi, et õpetaja vaimne tervis on seotud ka tema tunnustamisharjumustega. Psühholoogilise heaolu hindamiseks valisin EEK-2. Õpetajate EEK-2 skooride vaadates on näha, et nende vaimse tervise näitajad on tõesti väga madalad ning maksimaalsed skoorid alaskoorides kõrged. Tulemused näitasid, et tunnustamisharjumused olid statistiliselt olulises negatiivses seoses küsimustiku depressiooni, ärevuse ja asteenia alaskooridega. Võib öelda, et tulemused olid ootuspärased ja hüpotees leidis kinnitust. Depressioonisümptomitega õpetajad võivad võrreldes sümptomiteta õpetajatega reageerida pingelistes olukordades teistmoodi tulenevalt sellest, et nende enesekontrollivõime on häirunud (Kashani, & Sherman, 1988). Ka on varasematest uuringutest teada, et vaimselt kurnatud ja psühholoogiliste probleemidega õpetajad kasutavad õpilaste juhtimiseks rohkem kritiseerimist, karistamist ja alandamist (Dilekmen, & Erdem, 2013), seega võib järeldada, et ka tunnustamisharjumused on nende puhul madalamad, mida näitasid ka käesoleva töö tulemused. Ka asteenia alaskoori tulemuste seos tunnustamisega oli ootuspärane, kuna vaimse kurnatuse puhul võib õpetajal olla vähem ressursi positiivse tähelepanu andmiseks ja õpilaste tunnustamiseks.

Uuringut näitavad, et õpetajate heaolu on võimalik ennustada vaadates ka õpetaja-õpilase vahelisi suhteid (Spilt, & Kooman, 2009). Kuna stressis õpetajal võib olla keerulisem luua positiivseid ja toetavaid suhteid oma õpilastega (Gagnon jt., 2019), kuid tunnustamise puhul on oluline tegur ka õpetaja-õpilaste vahelised suhted (Ratherl jt., 2014), siis püstitasin kolmanda hüpoteesi, et õpetaja tunnustamisharjumused on positiivses seoses õpetaja-õpilase vahelise suhte kvaliteediga. Ka see hüpotees leidis kinnitust ja leitud seost saab tõlgendada kahel viisil - kas õpetajad, kellel on hea suhe oma õpilastega, tunnustavad neid rohkem või sagedasem tunnustamine viib parema õpetajate-õpilaste vaheliste suheteni. Arvan, et õpetaja hea suhe oma õpilastega on esimene samm õpilaste motiveerimiseks ja toetamiseks, millele võiks järgneda omakorda positiivsete sekkumisstrateegiate kasutamine. Küll aga aitab õpilaste jõustamine ja kohase käitumise tunnustamine kindlasti sooja suhte loomisele kaasa, sellestki võib tuleneda nende kahe teguri oluline seos. Õpetajad, kellel on hea suhe oma õpilastega, katsetavad meelsamini uusi sekkumis- ja juhtimisstrateegiaid ning toetavad oma

õpilasi nii õppetöö puhul, kuid ka emotsionaalsetel teemadel (Spilt, & Kooman, 2009). Nii eelnev kirjandus kui ka käesoleva töö tulemused kinnitavad, et õpetaja-õpilase vaheline suhe on olulise tähtsusega ning motiveerib õpetajat õpilastega tegelemiseks ja positiivsete sekkumisvahendite kasutamiseks.

Suhteid koolis on oluline vaadata ka teistest väljapool klassiruumi. Koolikliima iseloomustab koolielu kvaliteeti, milles õpilased ja õpetajad tegutsevad. (Johnson jt., 2007). Sellest tulenevalt mängib koolikliima olulist rolli ka õpetamise kvaliteedis, suhetes ja heaolus (Cohen, 2006). Uuringute järgi kujundavad suures osas koolikliimat juhtkonna-õpetajate vaheline suhe ja koolijuhtide kaasatus ja toetus koolielus (Halawah, 2005). Sellele tuginedes oli alust arvata, et ka õpetajate positiivsed sekkumisstrateegiad on seotud koolikliima olulisemate aspektidega - juhtkonna-õpetajate vahelise suhte ja tajutud toetusega. Hüpotees leidis kinnitust ja tulemused näitasid, et kõik kolm tunnustamisharjumusi hindavat osa olid seotud juhtkonna-õpetaja vaheliste suhetega. Juhtkonna toetus annab enda osa õpetajate vaimse ressursi tõstmisele ja loob õpetamiseks turvalise keskkonna. Samuti on osa koolijuhtide toetusest see, kuivõrd on õpetajatel võimalus minna end arendama ja koolitama erinevatel tööd puudutavatel teemadel, sinna hulka kuuluvad ka positiivsed sekkumisstrateegiad. Juhtkonna toetus ja head suhted motiveerivad töötajaid ja need õpetajad suudavad paremini toetada ka oma õpilasi (Friedman-Krauss jt., 2014). Motiveeritud õpetaja, kellele on avatud võimalused end tööalaselt arendada ja täiendada on enam teadlik teaduslikult tõhusates sekkumisstrateegiates, mis tõstab tõenäosust, et neid kasutatakse sagedamini ka igapäevases praktikas.

See, kui võimekana õpetaja end tunneb ja hindab väljendub õpetaja enesetõhususes. Enesetõhusus juhib inimese käitumist, mõtlemist, tundeid ja reaktsioone erinevates situatsioonides ning seda, kuidas tulla toime pingelistes olukordades (Loogma jt., 2009). Tunnijuhtimine ja sekkumisstrateegiate valik on suures osas seotud sellega, kuidas õpetaja reageerib pingelises olukorras näiteks käitumiskeskusega õpilasele ning millise valiku ta käitumist tagasisidestades teeb - kas tunnustamise või noomimise. Sellest tulenevalt seadsin hüpoteesiks, et õpetaja enesetõhusus on seoses tema tunnustamisharjumustega. Hüpotees leidis kinnitust ning nii käitumisspetsiifiline, üldine tunnustamine ja käitumiskeskusega

õpilase teadlik tunnustamine olid positiivselt seotud õpetaja enesetõhususega. Kuna enesetõhusus väljendab ka õpetaja usku tulla toime erinevate olukordadega, siis on tulemus ootuspärane. Kõrgema enesetõhususega õpetajad uskusid, et neil on võimekust ja suutlikkust tegeleda õpilaste käitumisprobleemidega ning valida tunni juhtimiseks positiivsemaid sekkumisvahendeid (tunnustamist). See näitab taas seda, kui oluline on õpetajate põhjalik väljaõpe ning toetus nende vaimse tervise teemadel, et neil oleks endasse rohkem usku ning põhja (teadmisi), millele toetudes enda võimekust kõrgemalt hinnata.

Viimase hüpoteesina eeldasin, et koolikliima, õpetajate vaimne tervis, enesetõhusus ja eripedagoogiline väljaõpe mõjutavad õpetaja tunnustamisharjumusi. Tulemused näitasid, et koolikliima, õpetaja enesetõhusus ja eripedagoogiline väljaõpe tõepoolest mõjutavad positiivsete sekkumisstrateegiate kasutamist, kuid vaimse tervise näitajad mitte. Sellest tulenevalt saab öelda, et soovides tõsta tunnustamisharjumuste kvaliteeti ja positiivsete strateegiate kasutamise sagedust, on kõige olulisem panna rõhk õpetajate väljaõppele andes neile vastavad teadmised tunnustamise tõhususest klassi ja õpilase käitumise juhtimisel. Õpetajate väljaõpet ja erialalist arengut on võimalik seejuures toetada kooli juhtkonnal julgustades õpetajaid ja võimaldades neil käia vastavateemalistel koolitustel või täienduskursustel. Tõestatud strateegiate kohta teadmiste ja oskuste omamine võib tõsta õpetajate enda usku oma võimekusse tegeleda erinevate probleemide ja raskustega õpilastega ning üldiselt tulla tõhusalt toime klassi juhtimisega. Kokkuvõtvalt võib öelda, et edaspidine töö võiks olla teavituspõhine, et õige tunnustamisviis (koos põhjuste ja tagajärgede selgitusega) jõuaks õpetajateni.

Uuringu piirangud ja edasised uurimisvõimalused

Töö peamiseks kitsaskohaks oli tunnustamispõhise küsimustiku puudumine. Seetõttu kasutasin uuringus kirjanduse põhjal enda loodud küsimustikku, mille puhul ei ole selle valiidsus kinnitatud. Lisaks, kuigi küsimustikus oli välja toodud eraldi väitena käitumispõhine tunnustamisviis, võis olla, et õpetajad ei ole nii hästi teadlikud käitumisspetsiifilise ja üldise tunnustamise erinevusest, mistõttu nende eristamine töös ei pruukinud olla täielikult põhjendatud.

Edasi oleks oluline uurida õpetaja tunnustamist juba sekkumispõhiselt, näiteks kuivõrd õpetajate tunnustamisharjumusi muudab nende otsene juhendamine või koolitamine tunnustamise teemal. Käesoleva töö tulemustele põhinedes võiks arvata, et teadmiste jagamine ja järjepidev nõustamine/juhendamine viib tõhusama ja sagedasema õpilaste kohase käitumise tunnustamiseni. Järgmiseks olekski oluline selle idee põhja kontrollida.

TÄNUSÕNAD

Tänan oma juhendajat Astra Schulksi motiveeriva ja toetava juhendamise eest. Juhendaja tunnustav ja jõustav sõna ning põhjalik tagasiside aitasid palju kaasa töö valmimisele.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education, 36*, 298–311.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44.
- Aluoja, A., Shlik, J., Vasar, V., Luuk, K., Leinsalu, M. (1999). Development and psychometrics properties of the Emotional State Questionnaire, a self-report questionnaire for depression and anxiety. *Nord J Psychiatry, 53*, 443-449.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal, 100*, 57–70.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Barber, M., & M. Mourshed. (2007). How the World's Best Performing Schools Come Out on Top. London: McKinsey and Company.
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology, 20*, 431–446.
- Becker, W. C., Madsen, C. H., Jr., Arnold, C. R., & Thomas, D. R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *The Journal of Special Education, 1*, 287–307.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(5), 1860-1863.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*, 7-75.
- Blackwell, L. S., K. H. Trzesniewski, & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263.
- Bishop, A., Brownell, M.T., Klingner, J.K., Leko, M.M., Galman, S.A.C. (2010) Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly, 33*(2), 75-92.
- Blum, R.W., Libbey, H.P., Bishop, J.H., Bishop, M. (2004). School connectedness-strengthening health and education outcomes for teenagers. *J. Sch. Health 74*(7), 231–235.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment, Vol. 1. New York, NY: Basic Books.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5–32.
- Brophy, J. E. (1981). On praising effectively. *The Elementary School Journal, 81*, 268–278.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*, 9-14.
- Bryan, T., & Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 490-496.

- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education & Development, 27*(7), 1018–1039.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415–436.
- Burkhauser, S. (2016). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Burnett, P. C. (1996b). Gender and grade differences in elementary school children's descriptive and evaluative self-statements and self-esteem. *School Psychology International, 17*, 159–170.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology, 22*, 5–16.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 145–154.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*, 726–742.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1–12.
- Calkins, S. D., Gill, K. A., Johnson, M. C., & Smith, C. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development, 8*, 310–341.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behaviour management for today's classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: A review of the literature. *Education and Treatment of Children, 36*, 111–137.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice, 20*, 335–351.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*(2), 181–194.
- Cimpian, A., Arce, C., Markman, E. M., Dweck, C. S. (2007). Subtle Linguistic Cues Impact Children's Motivation. *Psychological Science, 18*(4), 314–316.
- Coffee, G., Kratochwill, T.R. (2013). Examining Teacher Use of Praise Taught During Behavioral Consultation: Implementation and Generalization Considerations. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 23*, 1–35.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201–237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180–213.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317–333.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socialemotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18–26.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243–260.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African-American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109.
- DePaulo, B. M., & Bell, K. L. (1996). Truth and investment: Lies are told to those who care. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 703–716.
- Dilekmen, M., Erdem, B. (2013). Depression levels of the elementary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106, 793-806.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588–599.
- Dufrene, B.A., Lestremay, L., Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 51(6), 567-580.
- Durham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The New Psychology of Success. How We Can Learn to Fulfill Our Potential*. New York: Random House.
- Elwell, W. C., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise: What students want. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 322–329.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2007) Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 573-586.
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The Early Childhood Teacher Experiences Scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205.
- Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123-137.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.

- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L., Reinke, W. M. (2017). Praise Research Trends and Future Directions: Characteristics and Teacher Training. *Behavioral Disorders*, 43(1), 227-243.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 60, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68, 814-822.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37, 106–120.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25, 530–552.
- Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Young, C. C., Shores, R. E., & Stowitschek, J. J. (1983). A comparison of teacher approval and disapproval statements across categories of exceptionality. *Journal of Special Education Technology*, 6, 15–22.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44, 195–205.
- Gagnon, S.G., Huelsman, T.J., Kidder-Ashley, P., Lewis, A. (2019). Preschool Student-Teacher Relationships and Teaching Stress. *Early Childhood Education Journal*, 47, 217-225.
- Gallup. (2014). State of America's schools: The path to winning again in education. *Gallup-Healthways Well-Being Index*. Retrieved October 3, 2017, from <http://www.gallup.com/services/178709/state-america-schools-report.aspx>.
- Gastaldi, F. G., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 17–28.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288–296.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gorman-Smith, D. (2003). Effects of teacher training and consultation on teacher behavior toward students at high risk for aggression. *Behavior Therapy*, 34, 437–452.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., and Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication and school climate. *Education*, 126, 334–345.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher– child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625– 638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feed-back. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hattie, J. (2012b). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York: Routledge.
- Hawkins, S. M., & Heflin, J. L. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 97–108.
- Haydon, T., & Musti-Rao, S. (2011). Effective use of behavior-specific praise: A middle school case study. *Beyond Behavior*, 20(2), 31–39.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's socio-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in the United States. *Journal of Early Intervention*, 30, 321–340.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Henderson, M., Harvey, S.B., Øverland, S., Mykletun, A., Hotopf, M. (2011). Work and common psychiatric disorders. *J. R. Soc. Med.* 104(5), 198–207.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111–138.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59–81.
- Hildebrand, J., & Seefeldt, C. (1986). Teacher burnout and environmental quality in child care centers. *Child Care Quarterly*, 15(2), 90–97.
- Hiralall, A., & Martens, B. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly*, 13, 94–115.
- Hoekstra, A. (2007). Experienced teachers' informal learning in the workplace (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University. Korthagen.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1, 3–10.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health* 13(1), 798.
- Jenkins, N. L., Floress, M. T. (2015). Rates and types of teacher praise: a review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52 (5), 463–476.
- Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Rev. Educ. Res.* 79(1), 491–525.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743.

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(2), 225–235.
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education, 43*, 120–130.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 67*(5), 833–844.
- Johnstone, M. (1993). Teachers' workload and associated stress. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure, 51*(3), 20–27.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*, 835–847.
- Kashani, J.K., Sherman, D.D. (1988). Childhood depression: epidemiology, etological models and treatment implications. *Integrative Psychiatry, 6*(1), 1–8.
- Katz, D. A., Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Klein, L. C. (2016). Associations between the awakening responses of salivary amylase and cortisol with self-report indicators of health and wellbeing among educators. *Teaching and Teacher Education, 54*, 98–106.
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R., Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *Br. Educ. Res. J. 36*(6), 919–935.
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics 129*(5), 2011–2248.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: a large cross sectional study in English secondary schools. *J. Affect. Disord. 192*, 76–82.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*, 150–165.
- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: The case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 53–76.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Thijs, J. T. (2006). Assessing aspects of the teacher–child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psycho-diagnostic approach. *Educational and Child Psychology, 23*(3), 50–60.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805–820.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M., & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: A multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology, 49*, 1697–1712.

- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Eds.). *New horizons in management* (pp. 161–173). Cheltenham: Edward Elgar.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional and behavioral disorders? *Journal of Special Education*, 37, 148 – 156.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29, 247–259.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15, 297–310.
- Loizou, F. (2016). Changes in teaching in order to help students with learning difficulties improve in Cypriot primary classes. *Education*, 3-13, 371-390.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009) Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õppimis ja õpetamiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringut keskus.
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: a nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47, 740-765.
- Luckner, A., & Pianta, R. (2011). Teacher-student interactions in fifth-grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 266–275.
- Maaailma Terviseorganisatsioon. (2017). <https://www.terviseinfo.ee/et/valdkonnad/vaimne-tervis> (20.05.2019).
- Maheady, L., Harper, G., Mallette, B., & Winstanley, N. (1991). Training and implementation requirements associated with the use of a classwide peer tutoring system. *Education and Treatment of Children*, 14, 177 – 198.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144-152.
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child Youth Care Forum*, 40, 193 – 210.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1981). Maslach burnout inventory: MBI. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945-954.

- Meriam, S. B. (2008). Adult learning theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 93-98.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
- Milatz, A., Luftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–16.
- Moffat, T. K. (2011). Increasing the teacher rate of behaviour specific praise and its effect on a child with aggressive behaviour problems. *Kairaranga*, 12(1), 51–58.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600 – 608.
- Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 77, 362-367.
- Nelson, J., & Roberts, M. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 27-37.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D., & LaVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 271 – 284.
- Nurmi, J.-E., & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 445–457.
- O'Leary, K., & O'Leary, S. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. New York, NY: Pergamon.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pianta, R.C., & Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). The Student–Teacher Relationship Scale. Charlottesville: University of Virginia.
- Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y.B., Augustine, L., Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: an analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *J. Adolesc.* 37(4), 407–417.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49, 2040-2046.
- Punch, K. F., & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369e382.

- Rathel, J. M., Drasgow, E., & Christle, C. C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 67–77.
- Rathel, J. M., Drasgow, E., Brown, W. H., & Marshall, K. J. (2014). Increasing induction-level teachers' positive-to-negative communication ratio and use of behavior-specific praise through e-mailed performance feedback and its effect on students' task engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 219–233.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 302–316.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification*, 31, 247–263.
- Reinke, W.M., Lewis-Palmer, T., Merrell, K. (2008). The Classroom Check-up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School psychology review*, 37, 315-332.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315–332.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1–13.
- Reinke, W., Herman, C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 39–50.
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165–181.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700– 712.
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36, 8–13.
- Ridley, D.S., & Walther, B. (1995). *Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377–394.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Roeser, R. W. (2013). Mindfulness and human development: A commentary on the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 273-283.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
- Rucinski, C.L., Brown, J.L., Downer, J.T. (2018). Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Education Psychology* 110(7), 992-1004.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, J. B., Reid, R., & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25, 330 – 341.
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education & Development*, 26(8), 1111–1127.
- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom (2nd ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Scott, T. M., Hirn, R. G., & Alter, P. J. (2014). Teacher instruction as a predictor for student engagement and disruptive behaviors. *Preventing School Failure*, 58, 193–200.
- Shewark, E.A., Zinsser, K.M., Denham, S.A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47, 787-802.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 27–39.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31, 351–380.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press.
- Soovituslikud küsimustikud lastevanemate, õppeasutuste töötajate ja õpilaste rahulolu väljaselgitamiseks. (2013). AS Resta. www.hm.ee/sites/default/files/rahulolukusimustikud.doc
- Spiker, D., Hebbeler, K., & Mallik, S. (2005) Developing and implementing early intervention programs for children with established disabilities. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 305-350). Baltimore: Brookes.
- Spilt, J. L., & Kooman, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.

- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development, 83*, 1180–1195.
- Stormont, M. A., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*, 280–290.
- Strain, P., & Joseph, G. (2004). A not so good job with “good job”: A response to Kohn, 2001. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 55–59.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure, 44*, 110–115.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 2–8.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 35*, 161–171.
- Sutherland, K. S., Copeland, S., & Wehby, J. H. (2001). Catch them while you can: Monitoring and increasing your use of effective praise. *Beyond Behavior, 11*(1), 46–49.
- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S. ja Konstabel, K. (2016). Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskus. Tervise Arengu Instituut.
- Thapa, A., Cohen, D., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357–385.
- Thomas, J. (1991). You’re the greatest. *Principal, 71*, 32–33.
- Timperley, H., & Robinson, V. (2000). Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management & Administration, 28*(1), 47–62.
- Torokoff, M. (2003). Kooli organisatsiooni- ja koostöökultuur. Torokoff, M. ja Õun, K. toimetatud, Koostöökultuur koolis 2003, lk. 9–14. Pärnu: Tartu Ülikooli Pärnu kolledž.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children, 19*, 316–334.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research, 88*, 125–164.
- Voerman, A., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, P. R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education, 28*, 1107–1115.
- Walker, H., Ramsey, E., Gresham, F. (2004). *Antisocial behavior in schools: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research, 84*, 30–43.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.

- Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders, 24*, 51 – 56.
- Wehby, J. H., & Kern, L. (2014). Intensive behavior intervention: What is it, what is its evidence base, and why do we need to implement now? *Teaching Exceptional Children, 46*, 38–44.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 64*, 17-27.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57–69.
- White, M. A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*, 367-372.
- Wilson, V. (2002). Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress. Edinburgh: SCRE.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington, DC: Falmer Press.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*(3), 192–204.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Juuli Puusepp,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Õpetajatepoolne tunnustamine ja seda mõjutavad tegurid, mille juhendajad on Astra Schults

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Juuli Puusepp
20.05.2019